

“La patria en el sur”. Representaciones del territorio patagónico argentino en textos escolares de Río Negro y Neuquén. 1960–1990*

Mirta Elena Teobaldo*

(UNCo)

mirteobaldo@yahoo.com

Jesús Jaramillo**

(UNCo)

jesusnqn@gmail.com

Resumen

Este artículo rastrea algunos discursos pedagógicos que –presentados como “objetivos” formales y legítimos– han coadyuvado a construir un imaginario de la Patagonia argentina perdurable en los textos escolares entre 1960 y 1990. Para ello, analizamos un corpus documental que incluye manuales y libros de lectura de edición y circulación nacional, correspondientes al segundo y tercer ciclo de escuelas primarias de Río Negro y Neuquén.

En este período, observamos una repetición de los contenidos como estrategia discursiva que obstruye el ingreso de los argumentos actualizados, producidos por nuevas corrientes y enfoques de las ciencias sociales y algunas políticas de Estado. Así, advertimos un conjunto de relatos que consolidan una fisonomía múltiple pero a su vez armónica en donde el conflicto no forma parte de las representaciones sobre el territorio patagónico, si exceptuamos, claro está, las conquistas y la ocupación militar para la defensa de la soberanía. El primero de los argumentos se construye en torno a la descripción de un espacio que transita del “desierto” a la “civilización”; el segundo, como “zona de frontera” y lugar a ser poblado; el tercero, como fuente de sustento, producción y enriquecimiento regional.

Palabras Clave

* Este artículo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación ““El libro de texto como constructor de representaciones: La imagen de la Patagonia (Río Negro y Neuquén 1960-2000)”, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), dirigido por la Dra. Mirta Teobaldo y Mg. Amelia García. Programación 2008-2010.

* Mirta Teobaldo es Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora Titular e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Cipolletti, Río Negro, Argentina.

** Jesús Jaramillo es Prof. en Ciencias de la Educación. Becario de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Cipolletti, Río Negro, Argentina. Maestrando en Investigación Educativa en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba.

Representación, Territorio patagónico, Textos escolares, Río Negro y Neuquén, República Argentina

Abstract

This article traces some pedagogical speeches that - presented as "objective", formal and legitimate- have helped to build a lasting imagery of Patagonia in textbooks between 1960 and 1990. For that, we analyze a corpus of documents including manuals and textbooks of publication and national circulation, corresponding the second and third cycle of elementary schools in Río Negro and Neuquén.

In this regard, we note a repetition of the contents as a discursive strategy that blocks the entry of updated arguments, produced by the new trends and approaches in the social sciences and state policies in different historical periods. Thus, we noticed a set of reports that consolidate a multiple physiognomy but at the same time harmonic where the conflict is not part of the representations on the Patagonian territory, excepting, of course, the conquest and military occupation to defend sovereignty. The first argument is built around the description of a space that passes the "wilderness" to "civilization", the second as "border zone" and place to be populated, the third space as a source of support, production and regional enrichment.

Key Words

Representation, Patagonian territory, School Texts, Río Negro and Neuquén, Republic of Argentina.

Introducción

Abordar la cuestión del territorio en los textos escolares ligado a la conformación de las identidades nacionales no es algo nuevo en la literatura de la historia de la educación. En Argentina, podemos encontrar esta preocupación en diversos trabajos académicos (Cucuzza y Pineau, 2002; Romero, 2004; Kaufmann, 2006; García y Miralles, 2006; Cucuzza, 2007; Teobaldo y Nicoletti, 2007; García, 2009; Jaramillo, 2009 y en prensa, entre otros) en los que se advierte una influencia del libro escolar –sea por lo que ocultan, silencian o manifiestan– en la apropiación política del espacio, en su delimitación, clasificación, defensa y, particularmente, en los procesos de identificación nacional. Aun considerando que los textos escolares adquieren variadas modalidades de presentación en función de las influencias pedagógicas, las intenciones políticas y las normativas editoriales, como así también, múltiples maneras en que sus contenidos pueden ser leídos y

apropiados, constituye un material empírico invaluable para desentrañar aquellas ideas y valores promovidos por el Estado, legitimados en el espacio escolar.

En esta línea de análisis nos proponemos rastrear aquellos discursos pedagógicos que –presentados como “objetivos” formales y legítimos– han coadyuvado a construir un imaginario del territorio patagónico argentino perdurable en los textos escolares editados entre 1960 y 1990. El recorte temporal obedece por un lado a una continuidad del proyecto anterior¹ y, por el otro, al inicio en los noventa de la implementación de la Ley Federal de Educación cuyos contenidos básicos comunes fueron plasmados en una política editorial particular que aquí no abordaremos. Por tanto, hemos analizado alrededor de cuarenta y cinco textos escolares de circulación nacional que incluye manuales y libros de lectura correspondientes al segundo y tercer ciclo de escuelas primarias de Río Negro y Neuquén, editados durante los repetidos golpes militares (1962-1963, 1966-1973 y 1976-1983) y los breves gobiernos democráticos (Illia 1963-1966, Perón 1973-1976, Alfonsín 1983-1989), incluyendo el incipiente período menemista entre 1989 y 1995.

En lo que respecta al corpus estudiado, observamos una repetición de los contenidos como estrategia discursiva que obstruye el ingreso de los argumentos actualizados, producidos por nuevas corrientes y enfoques de las ciencias sociales y algunas políticas de Estado. Es el caso, por ejemplo, del discurso racial en la consideración del “otro interno”, de los espacios vacíos, de la modernización y el progreso, entre otros. Advertimos entonces, un conjunto de relatos que pueden ser agrupados en tres argumentos substanciales que consolidan una fisonomía múltiple pero a su vez armónica, en donde el conflicto no forma parte de la construcción de las representaciones sobre el territorio patagónico, si exceptuamos, claro está, las conquistas y la ocupación militar para la defensa de la soberanía. El primero de los argumentos se construye en torno a la descripción de un espacio que transita del “desierto” a la “civilización”; el segundo, como “zona de frontera” y lugar a ser poblado; el tercero, como fuente de sustento, producción y enriquecimiento regional. Con ello, focalizamos el análisis en el aspecto más formal del discurso pedagógico intentando explorar una de las múltiples formas de historiar y narrar la cultura escolar.

El desierto quedó atrás. De la “araucanización” a la “civilización”.

Los contenidos escolares, al describir la región de la Patagonia, señalan como acto iniciático la incorporación de las tierras del sur a través de las campañas militares (1872-1885), colocando en pasado aquello que para la Nación debía ser considerado como “bárbaro”, “ignorado” y “tenebroso”. Según el discurso hegemónico nacionalista de la época, “era necesario terminar definitivamente con los ataques indígenas y conquistar la

Patagonia”. En consecuencia, los textos planteaban la necesidad de dominar a los indígenas y así “ganar un inmenso territorio para la civilización” (Manual Estrada VII, 1966).

Cuenta la historia que un grupo de patriotas (...), en pocos meses de operaciones militares, conquistó para la civilización, esa inmensa zona territorial que ocupaba el indio bárbaro. Y lo que fue hasta la víspera, un lugar ignorado y tenebroso, mostraba después de aquella campaña triunfal, los paisajes más bellos del mundo. Lo hermoso de la conquista del desierto es que se hizo para ofrecer al indio escuelas y templos, trabajo y cultura (Capdevila y Velloso García, 1962, p.58). (el subrayado es nuestro).

Se legitima, entonces, la idea que la historia y el progreso de la nación se encarna en un territorio que siempre existió aunque ignorado, “vacío de civilización” y ajeno culturalmente en tiempos de organización del Estado-Nación. En general, los textos analizados, independientemente de los diferentes períodos históricos en los que fueron editados, identifican a la “civilización” como una manifestación de la nacionalidad, por ello es que la Conquista aparece en los textos como una “historia digna de conocerse y divulgarse” (Capdevila y Velloso García, 1962). Para reforzar esta idea de “acto del pasado”, las imágenes reflejan en detalle al “indio”² semidesnudo, con plumas, lanza, poncho y tambor caracterizados al igual que “los troncos de la flora indígena, duro por fuera y duro por dentro” (Michelini, 1968). También se describen algunas costumbres relacionadas a la “construcción de su vivienda con una simple mampara de cuero para protegerse del viento”, la “caza de guanacos y ñandúes” (Manual Kapelusz 6°, 1977, s/r), y la práctica de “pintarse, tatuarse y adornarse con collares y plumas” (Manual Peuser 6°, 1979, p.522) [Figura 1].



Figura 1. “Vida de los Indios” en Crespo de Julia (1967), libro de lectura para 2° grado.

En el caso de la descripción de los pobladores patagónico, en general se hace referencia al lugar donde “vivían los tehuelches o patagones que eran altos y bien formados, de costumbres nómades, se cubrían con pieles, con el pelo hacia adentro”. Asimismo, se

reconoce que, de acuerdo a la región que habitaban “había muchos grupos indígenas, reunidos en tribus, que obedecían a un jefe o cacique, y que cada grupo tenía lengua y costumbres propias que los caracterizaba” (Manual Kapelusz 6°, 1977, s/r.). En algunos textos escolares se destaca del “aborigen” su lengua y sus producciones artesanales o artísticas. Sin embargo, estas breves referencias pueden encontrarse con mayor frecuencia en los textos escolares editados durante los gobiernos democráticos de finales de los 80 y principios de los 90, momento en que se promulgan algunas leyes indigenistas elementales: la Ley N°23302 en el plano nacional³ y la ley N°2287 a nivel provincial. Ambas leyes, además de “reconocer personería jurídica a las comunidades indígenas radicadas en el país” establecen la obligación de “garantizar la existencia institucional de las comunidades y sus organizaciones dentro del marco constitucional y respetar sus tradiciones, creencias y actuales formas de vida”. A pesar de este marco legislativo indigenista, la iconografía y el contenido de los textos escolares refuerzan una sola idea del indígena: la de un origen indefinido, con descripciones como “venían no se sabe de dónde”, destacando “su maldad contra los cristianos, atacándolos con sus lanzas y a caballo en sus desbastadores malones” (Manual Peuser 5°, 1978). Durante el periodo estudiado, el discurso escolar por un lado, justifica el avance militar como gesta nacional en proclama de una liberación de grandes extensiones de tierras y, por el otro, construye la imagen del “habitante indígena” como depositario del mal. En relación a esto, con frecuencia se leen algunos pares dicotómicos como “organización”/ “desorganización”, “nación”/ “pueblo”, “pacífico”/ “belicoso”, “despoblado”/ “poblado”, “vacío”/ “ocupado”, “superior”/ “inferior”, “progreso”/ “soledad”, “civilización”/ “salvaje”. Como se sabe, el uso de esta lógica en el discurso escolar hace visible aquello que se opone a los parámetro de normalidad (Foucault, 1992). En Argentina, el uso de estos estereotipos permitió a las élites gobernantes, aunque fundamentalmente a los reiterados gobiernos militares, instalar el argumento del “enemigo interno”⁴. En este caso, el “indígena” aparece en los textos escolares como alguien al que se tuvo que eliminar para avanzar en la civilización, se lo describe despojado de las categorías de tiempo y espacio. Entonces, el *“poblamiento de la Patagonia”* en los textos escolares se presenta con un origen lejano e indefinido que, tras la Conquista militar, pasa a ser un simple dato de la composición demográfica que puede ser estudiado, recordado u olvidado. De este modo, la nación es representada como una comunidad natural que se asienta sobre un suelo del que forma parte el paisaje natural con el que mantiene una suerte de lazo biológico (Quijada, 2000).

Zona de frontera: poblar la Patagonia, defender la nación.

En los textos analizados, el uso del mapa es un instrumento que “refleja al territorio nacional” y que, como discurso objetivado y naturalizado, refuerza el discurso pedagógico “expansionista” y “progresista” donde pareciera que el “desierto” es ahora un hecho del pasado. Los textos hablan sólo de suelo “civilizado” y, en algunos casos, de suelo para seguir “civilizando”. En este sentido, mediante la construcción de un conjunto de representaciones naturalizadas acerca del territorio, el discurso geográfico escolar justifica la exclusividad de la nación estatal como comunidad legítima de pertenencia social (Quinteros, 2002). La escolarización de este discurso, anterior e independiente de la producción científica disciplinar, coadyuvó a la normalización del mismo mediante la utilización del mapa como recurso fundamental para unificar la mirada sobre el territorio patagónico argentino. Pues, con la intervención del Instituto Geográfico Militar – creado en 1904– el mapa de la Argentina se impuso, con fuerza a partir de la década de los años 40, como representación definitiva de autoridad y control político. Resulta significativo la indagación del Manual Estrada 7° grado, editado en 1975, donde se observa el proceso de incorporación y exclusión de las tierras y los “habitantes” indígenas. Allí se muestran cuatro mapas en blanco y negro, distribuidos en dos hojas enteras, con una referencia sobre el “avance” territorial que el estado fue ganando para fijar la nación argentina. La descripción de los epígrafes reseñan las variadas características físicas del territorio argentino durante los tiempos de organización del estado-nación [Figura 2 y 3].

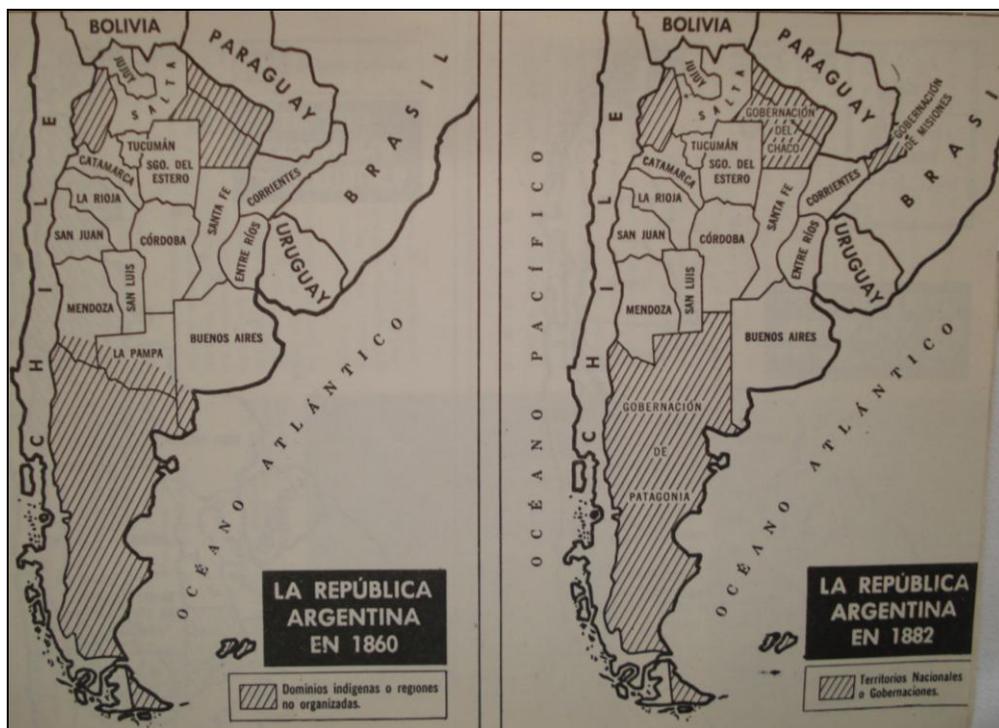


Figura 2. Mapa de la República Argentina. 1860 y 1882.



Figura 3. Mapa de la República Argentina. 1905 y en la actualidad.

Los mapas muestran el cambio territorial que implicó pasar de “regiones no organizadas bajo dominio indígena” a los llamados “Territorios Nacionales o Gobernaciones”, logrando finalmente la consolidación de la República como territorio nacional “organizado”. De esta forma, diremos que estos mapas –y en particular los físicos– representan las avanzadas militares sobre los territorios indígenas de la Patagonia –aunque también de Chaco y Misiones– bajo la premisa de que se trató de espacios “no organizados” que fueron incorporados al estado nacional con el objetivo de visualizar, gobernar y administrar el territorio del nuevo estado. El mapa fechado en 1860 da cuenta del dominio indígena en un espacio del cual, hasta ese momento, se sabía muy poco⁵. En el mapa de 1882, luego de la “conquista del desierto” (1878 y 1879), se reconoce la “Gobernación de la Patagonia” aunque recién en 1884 se crean los Territorios Nacionales permitiendo dividir las Gobernaciones de La Pampa y de la Patagonia. Nos interesa destacar que la cartografía de este manual, al igual que muchos otros, presenta de manera precisa la culminación de la división política argentina en la que finalmente se visualiza un orden único y definitivo del territorio. En consecuencia, los discursos textuales que acompañan los mapas identifican los “límites hacia afuera” en relación a los países vecinos, logrando reducir el concepto de *frontera* a una línea demarcatoria entre el afuera y el adentro, invisibilizando a su vez el dinamismo del espacio que sirve de intercambio cultural y económico. Como veremos a continuación, la lógica defensiva de los textos escolares incluye también el alegato por el

resguardo territorial. Antes nos parece significativo advertir en el análisis de los mapas, la incorporación de las islas Malvinas en todos ellos, aunque identificado con énfasis en el mapa correspondiente al año de edición del manual, 1975. Por tratarse de un periodo en el que primaron las dictaduras militares antes que los gobiernos democráticos, los textos escolares refuerzan la enseñanza de las Malvinas como un contenido escolar bajo la forma de una imagen cartográfica que se incluye como extensión física de la región patagónica aunque no de forma exclusiva, en tanto que se enseña como discurso de defensa nacional (Jaramillo, 2009 y en prensa).

Claro está que para los constructores de la nación de mediados del siglo XIX y XX, la defensa de la soberanía dependía principalmente de las Fuerzas Armadas al considerarla una “institución especialmente preparada para la guerra”. En el caso de los repetidos gobiernos dictatoriales esto supuso apelar a un discurso escolar que promulga la imagen del soldado custodiando la bandera, el escudo y el himno nacional, aclarando que “la defensa de un bien común también es obligación de todos” (Manual Peuser 6°, 1979, p.580). Sin embargo, como señala Cecilia Braslavsky (citada en Cucuzza, 2007), ese “*todos*” queda reducido a las Fuerzas Armadas pues a través de las imágenes y los discursos textuales se invoca a aquellos ciudadanos con vocación de servicio militar. A modo de ejemplo, transcribimos un fragmento del escrito *titulado “La dura vida del soldado”*:

En los fortines se tocaba diaria 2 o 3 horas antes de aclarar. Luego de levantados, los soldados realizaban una serie de trabajos: zanjeo, construcción de cercos, etc. a las siete se desayunaba y, en seguida, carneaban yeguas o vacunos para el almuerzo. A las once se corría y a las 12 y 30 se volvía al trabajo hasta la tarde. El soldado cobraba 6 pesos por mes y se le entregaban ropa y víveres (Manual Kapelusz 6° grado, Serie Dinámica Ciencias Sociales, 1987, p.118).

En los textos, se destaca la importancia de “conocer bien la tierra en que nacimos” y “los paisajes de la patria hacia los cuatro puntos cardinales” (De Mujica y Álvarez, 1962, p. XIII), para adentrarse al conocimiento de la vasta superficie del territorio argentino. Cobran sentido entonces aquellas lecturas que describen las expediciones militares para el conocimiento de la Patagonia cuya misión culmina con la colonización de la zona. Como puede advertirse, la defensa del “bien común” está basada principalmente en una aptitud militar y una defensa territorial, por ello los libros de texto durante los diferentes momentos históricos fomentan la ocupación de aquellas “zonas de fronteras” que –como la Patagonia – se encuentran escasamente pobladas. Este rasgo duradero en los textos está vinculado al “temor” a cualquier extranjero –sobre todo chileno– cuyo interés sea la apropiación de alguna zona territorial logrando con ello desestabilizar la soberanía.

Si una **zona de frontera** está despoblada, o sus pobladores no defienden con patriotismo su integración nacional y se instalan en ella muchos habitantes procedentes del país vecino, podría llegar a suceder que éste pretendiera anexarse esa zona como

propia y entonces correría peligro nuestra soberanía (Manual Peuser 4°, 1980, p.215). (resaltado del autor).

Por esta misma razón es que se incluyen contenidos escolares referentes al “Sector antártico y mar argentino” en tanto que, continuamente, se busca “afirmar una soberanía nacional”. Aun habiendo firmado la Argentina el tratado antártico de 1959 donde se instaura una protección sobre los derechos de soberanía y un “congelamiento” de las aspiraciones territoriales y nuevas reclamaciones, los manuales escolares siguieron incorporando en sus mapas “oficiales” al sector antártico. Esta parte del suelo argentino se enseña como territorio despoblado en el que solamente algunos “valientes argentinos” han permanecido en el lugar para realizar tareas de orden militar, facilitando la navegación para las expediciones “científicas” en tierras australes. Los individuos se visualizan argentinos en un territorio que debe ser conocido y compartido. En el libro “Amanecer” editado en 1981, se lee “*La espina dorsal de América*” en el que dos niños con guardapolvo blanco le preguntan a un adulto sobre la cordillera de los Andes y su apodo “el espinazo de América”. El texto relata la comparación que el adulto establece entre el mapa físico argentino y el cuerpo de los niños, asentando una semejanza entre la cabeza, los pies y el largo del territorio argentino, entre los Andes y la columna vertebral del niño [Figura 4].

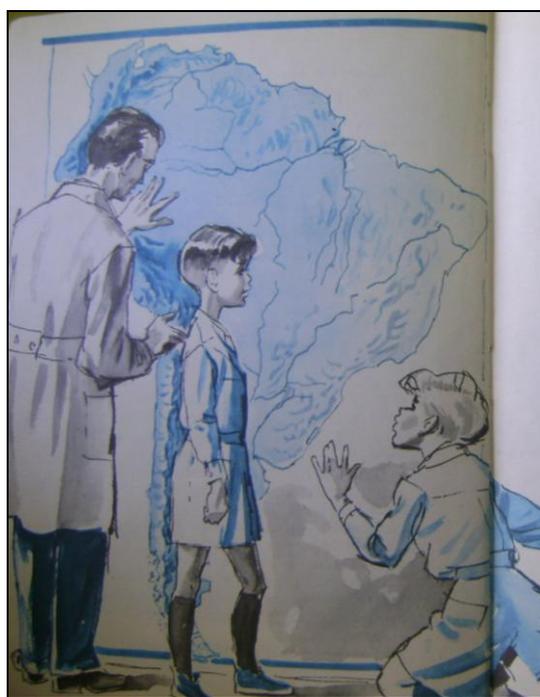


Figura 4. “La espina dorsal de América” en Pogliano (1981), libro de lectura para 5° grado.

La referencia constante en los textos escolares a la localización geográfica de la argentina se argumenta en “la responsabilidad de cuidar un bien tanpreciado que comienza con el deber de saber que siempre existe el riesgo de perderlo” (Manual Peuser 4°, 1980). Los mapas simplifican de manera precisa aquello que los textos describen: una totalidad del

territorio argentino que incluye la Patagonia pero que deja afuera la ocupación del habitante indígena. En este sentido puede advertirse que la cartografía escolar del corpus estudiado enseña un discurso coherente monolítico sobre el territorio argentino mediante la imagen estable de un territorio que terminó siendo referente para la comunidad (Anderson, 2006). En un libro de lectura editado durante el último periodo dictatorial puede leerse que “el alma de una Nación se moldea físicamente en el país” y presenta al territorio como “el escenario que contienen todos los valores espirituales que hacen el Ser Nacional” (Quarnoglo, 1980, s/r). Si bien las dictaduras militares fueron las que fortalecieron e instauraron una corriente ideológica *personalista* y una pedagogía *perennealista* (Kaufmann y Doval, 1999) que sirvieron de fundamento para su política militar, los breves períodos democráticos no dejaron de inculcar una formación de la persona con intencionalidad disciplinadora, autoritaria y moralizadora. A pesar de los distintos períodos históricos, en los textos escolares la idea de Nación y Patria es el resultado de una fusión entre territorio y un conjunto de valores nacionalistas. La seguridad y defensa de la integridad territorial, con mayor o menor énfasis, sigue siendo un contenido escolar expresado en demanda y convencimiento. Siguiendo a Brabant (1989), diremos que la eficacia del argumento nacionalista se mide en el discurso geográfico por la objetivación del mismo sobre la realidad por “su pasaje de la demostración a la descripción”. En los libros de texto el factor territorial termina siendo un elemento importante para la cohesión de la comunidad nacional (Quijada, 2000). El éxito de esta política, entre otras⁶, quedaba garantizada por el hecho de que los libros de lectura y los libros auxiliares no sólo circulaban en el ámbito escolar sino que estaban destinados también a un sujeto lector ampliado considerando que a menudo el libro escolar era el único material de lectura en el ámbito familiar (Linares en Cucuzza y Pineau, 2002). Los mismos autores de los libros de textos realizaban, con frecuencia, en la introducción de los mismos, una apelación no sólo a los maestros sino también a los padres advirtiéndoles sobre la forma de presentación de los contenidos. De este modo, se extendía a la sociedad la imposición de referentes patrióticos que actuaban como aglutinadores y al mismo tiempo como diferenciadores (Quijada, 2000).

Tierra de promisión. Fuente de sustento y enriquecimiento regional.

Como se ha mencionado, el discurso escolar instala la idea de que “el desierto quedó atrás” (Cukier, 1979, p.147). Ante aquello que durante mucho tiempo fue concebido como “tierra de misterio”, el discurso escolar -luego de la Conquista- enfatiza la idea de la Patagonia como “tierra de esperanza” (Pogliano, 1987, p.70). Las imágenes son elocuentes y muestran un territorio patagónico “incorporado al resto del país” describiendo “los paisajes

más bellos” de la Argentina y las grandes riquezas productivas. Las ilustraciones retratan el Dique Nivelador de Cipolletti del río Neuquén, el Lago Situación de Chubut y las actividades mineras a través de la mención de algunos minerales como petróleo, gas, carbón y hierro.

“Los elementos que ofrece la naturaleza constituyen el patrimonio más importante que tenemos los rionegrinos, y mediante nuestro trabajo e inteligente utilización esos elementos se transforman en recursos naturales. Nuestra tierra en recursos naturales, pero sólo explotándolos inteligentemente podremos ir dejando de generación en generación esta valiosa fortuna (...). Río Negro es rica en yacimientos mineros, como lo prueban sus reservas de hierro, plomo, plata, fluorita, sal piedra laja, etcétera. Su explotación requiere grandes inversiones de capital, técnicos y obras de apoyo; sin duda, la minería será la palanca que mueve el desarrollo de la ‘Línea Sur’” (Manual Kapelusz 5° grado, 1985 p. 16 y 17).

El perfil del sur argentino como zona petrolera es un aspecto significativo como mensaje lingüístico en tanto manifiesta la vinculación del petróleo como recurso para el progreso e independencia económica. En consecuencia, se mencionan las principales zonas de explotación minera: Golfo San Jorge, Comodoro Rivadavia (Chubut, Santa Cruz), Plaza Huinca, Challaco y Cutral-Co (Neuquén), Medanita (Río Negro), el yacimiento de Tierra del Fuego y los yacimientos de carbón en Pico Quemado cercano a San Carlos de Bariloche. En el mismo sentido se mencionan los altos hornos de acero en Zapala caracterizados como una forma de “enriquecer el país con su producción siderúrgica” (Manual Peuser 6°, 1979, p.583); los embarques de cajones de frutas provenientes del Valle de Río Negro en Puerto Ingeniero White; y haciendo referencia a la misma zona, una imagen en el que se muestran las “instalaciones de un establecimiento donde se procesa la manzana para su comercialización” (Manual Kapelusz 4°, 1980, p.72). En el libro de lectura “Páginas para mí” de 4° grado, puede leerse:

¿Quién no ha comido alguna vez una manzana rionegrina? En Río Negro florecen miles de manzanos, regados por canales y protegidos por alamedas. Hace muchos, muchos años, gran parte de esa zona era una desolada meseta castigada por el viento. Pero el hombre plantó árboles y moderó los vientos; cambió el curso del agua y regó el desierto. Y el desierto fue retrocediendo (Cukier Rey, 1979, p.147).

Un libro editado en 1987 señala que en la actual región de la Patagonia “hay caminos, ciudades prósperas, puertos, industrias, presas hidroeléctricas y aeropuertos”, dando la idea de que aún queda mucho por hacer pero enseñando que “la Patagonia es tierra de esperanza” (Pogliano, 1987, p.71). Nuevamente la idea de “progreso” civilizatorio a través de una foto que retrata una avenida principal de la ciudad de Neuquén y otra que muestra una vista panorámica de la “Avenida 9 de Julio” en la que se observa, además del obelisco, varios edificios, avenidas, el tránsito de autos y un aglomerado de gente. En este caso, todavía se aprecia cierto rasgo de los textos escolares editados en los años 60; nos referimos a la importancia del *desarrollismo* ligado a los cambios científicos y tecnológicos. Con el inicio del gobierno militar de Onganía y las sucesivas dictaduras, la política

económica estuvo orientada a reducir los subsidios otorgados a las provincias y a fomentar la inversión del capital extranjero creando un marco jurídico en el cual el Estado aportaba capital a los sectores privados. Es así que los textos escolares, editados durante esos tiempos, se encargan de destacar las grandes obras en las que el Estado es protagonista: la represa Chocón-Cerros Colorados que embalsa las aguas del río Limay, especificando a través de imágenes de diversos colores que se trata de una “producción de energía que abastece a numerosas poblaciones y principalmente al Gran Buenos Aires” (Manual Kapelusz 4°, 1980, p.72). Incluso los textos escolares señalan que el incremento de la población humana en la región patagónica se debe al dominio cada vez más óptimo de la naturaleza. Se aclara que “las duras condiciones de vida” de la región –debido a su vegetación y tipo de clima – se pueden superar con “tenacidad” y “sacrificio” mediante el dominio de la naturaleza. Un manual de 6° grado, editado en 1978, señala que “El hombre con su trabajo e inteligencia puede transformar, en parte, las condiciones de vida de la Patagonia, así como transformó el valle del río Negro en una de las regiones frutícolas más importantes del país” (Manual Peuser 6°, 1978, p.162). Este discurso pedagógico que resalta el crecimiento económico en las tierras del sur, también destaca la riqueza natural de la Patagonia.

Luego del período de provincialización de Río Negro y Neuquén (ambas en 1955), la multiplicidad de los espacios naturales como los Parques Nacionales, las reservas, lo "salvaje" y la naturaleza en general, referentes de la Patagonia, se redescubren como espacios con nuevas formas de simbolización y consumo de paisajes, de culturas, de gente y trabajo. El turismo regional parece ser un elemento fundamental en el proceso de conformación de nuevas representaciones asociadas ahora a un espacio simbólico destinado a la recreación, la inversión y el consumo. Mientras algunos textos muestran un territorio de “silencio virgen y estéril”, a su vez, mencionan lo que allí se puede encontrar: “en la profundidad de su seno, ignotos que sólo desean ser tesoros desenterrados por las fuerzas del amor, para prodigarse sin término sobre progenie argentina del futuro” (H.M.E-GRAM Editora, 1966, p.193). Comienza a ser fuerte el argumento de la Patagonia como territorio a explorar que puede despertar curiosidad para el turismo. Estas características sumadas a las descripciones de algunos lugares calificados de “imponentes” o “difícil de describir”, imprimen una imagen cuasi-perfecta para la población y el turismo. Así se destacan considerablemente lugares como las Termas de Copahue, el Lago Nahuel Huapi y el Lago Lacar como territorios miembros de los Parques Nacionales. De esta manera, mediante estas categorías se construyó y se construye todavía, el mito de la Patagonia como espacio “ocupado” por la magnificencia de la naturaleza, por un terreno virgen de amplias posibilidades para el turismo, en donde no por casualidad la figura humana está

ausente, abonando lo exótico, al espacio virgen, inhabitado y vacío, cuya fuerza atrae a los que ven en estas tierras el paraíso privado de la inversión. Como venimos señalando, la pervivencia de las representaciones es tributaria de las originales aunque resignificadas ahora por otros intereses⁷. En este sentido, también notamos una fuerte recurrencia en el discurso escolar sobre el sentido de utilidad de los ríos que nacen en la Cordillera y transitan por el valle. En varias oportunidades se lee que el incremento de la población humana de la región se debe al dominio cada vez más óptimo de la naturaleza. En virtud de estas consideraciones, nos parece oportuno transcribir el epílogo del libro de lectura que venimos citando en el que se lee la razón por la cual se han presentado las diversas facetas de la geografía argentina, relacionadas “con la actividad cotidiana de su población” y con “la futura actividad que la próxima era tecnocrática exigirá: Téngase presente que la soberanía no se declama, se practica minuto a minuto y no permite dilaciones” (Quarnoglo, 1980, s/r.).

Consideraciones finales

Los textos escolares, a través de diversos dispositivos de inclusión y exclusión, de lo que dicen, pero también por lo que no dicen, por ausencia o por silencio, dispositivos que por lo general funcionan en forma complementaria, ayudan a construir núcleos de sentidos, representaciones sobre el pasado histórico pero también sobre cuestiones del presente. De este modo, el discurso pedagógico presente en los libros de textos se encuentra en esa franja limítrofe entre discurso político y producción científica en la que deben ser explicados. Desde esta perspectiva, hemos analizado algunas de las formas en que ha sido considerada, categorizada y representada la región de la Patagonia en los textos escolares editados entre 1960 y 1990, privilegiando un rastreo de las similitudes –antes que las diferencias– de los contenidos escolares que circularon en las escuelas primarias de Río Negro y Neuquén durante los diferentes periodos históricos. En particular, observamos una pervivencia notoria de la trama argumental en la mayoría de los textos analizados, instalando de esta manera las representaciones en la larga duración que orientaron la formación y la consolidación del Estado-nación.

En primer lugar, señalamos que la lectura de los textos retrata un poblamiento del territorio patagónico identificado con la “civilización” y el “progreso”. Por ello es que el acto iniciático de la Conquista es un hecho nacional que justifica el avance militar en proclama de liberación de las vastas extensiones de las tierras del sur y, como tal, debe ser contada. Sin embargo, al presentar al indígena a través de la imagen de un origen indefinido con actos de maldad, se termina por definir al “habitante indígena” como parte de la composición demográfica pero que puede ser estudiado, recordado u olvidado (Quijada, 2000). En este

sentido, advertimos la fuerte recurrencia en los textos escolares sobre la creencia del “progreso” donde pareciera que el “desierto” es ahora un hecho del pasado. Con la desaparición de “la cuestión del indígena” como problema, los escritos sugieren una argumentación en la que se percibe la convicción de que en el suelo argentino ya no habría “indios” y si los hubiera estarían civilizados, formando parte de la sociedad que los incorpora, aunque sea, en los niveles socio-económicos más bajos de la estructura social.

En segundo lugar, y a modo demostrativo, presentamos el análisis de cuatro mapas en los que se observa el proceso de incorporación de la región patagónica como hecho culminante de la consolidación de la República Argentina. Precisamente, la Patria termina siendo “organizada”, única e indivisible pero sobre todo “defendida”. Esto nos indujo a señalar que, más allá de los períodos que analicemos, la cartografía de los textos escolares ofrece un discurso coherente y monolítico sobre la nación mediante la imagen estable de un territorio que termina siendo un referente para la comunidad compartida (Anderson, 2006). Al respecto, nos pareció interesante hacer mención a la incorporación de las Islas Malvinas y Antártida Argentina en el fundamento de crear conciencia para la defensa de la soberanía. El hecho de encontrar en algunos textos el concepto de “zona de frontera”, nos pareció sugestivo para dar cuenta de la necesidad de defenderse del “otro externo”: los “extranjeros” que pueden ejercer, desde ese posicionamiento ideológico, una influencia desintegradora de la soberanía nacional.

Por último, advertimos que los textos muestran a la Patagonia como “tierra de esperanza”, lugar atractivo para contemplar belleza y forjar el crecimiento económico regional aunque fundamentalmente nacional. Aquí encontramos que las imágenes refuerzan la idea de una Patagonia “incorporada al resto del país”, con grandes riquezas productivas que solamente el hombre puede transformar con su trabajo e inteligencia y así superar las difíciles condiciones de vida del lugar. Al momento que los textos escolares muestran una tierra todavía “virgen”, a su vez mencionan los “tesoros” que en ella se esconden, ofreciendo una imagen cuasi-perfecta para su explotación, una imagen mítica que no casualmente es retomada y reforzada desde otros intereses, instalando a la Patagonia como “la marca país” para resituar a la Argentina en el mercado mundial.

El análisis realizado hasta aquí nos permite afirmar que en los manuales y libros de lectura analizados, el factor territorial es uno de los elementos importantes invocados para la cohesión de la comunidad nacional. Al igual que en períodos anteriores, la construcción del espacio patagónico durante los años 1960 y 1990 sigue presentándose como territorio nacional en clave paisajística, productiva y de soberanía nacional (Teobaldo y Nicoletti, 2007).

Bibliografía

- Anderman, Jens (2002) *Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
- Anderson, Benedict (2006) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Argentina: F.C.E.
- Brabant, Jean-Michel (1989) *Crise da Geografia, crise da escola O ensino da Geografia 20*. São Paulo: Vesentini.
- Cucuzza, Rubén y Pineau, Pablo (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, Rubén (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, Michel [1970] (1992) *El Orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- García, Amelia Beatriz y Miralles, Glenda (2006) Entre la árida meseta y la majestuosa belleza de los lagos. El Sur Argentino en los libros de lectura usados en escuelas rionegrinas *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Colombia.
- García, Amelia Beatriz (2009) Libros de lectura del periodo peronista: la construcción de la imagen de la Patagonia *Revista Historia Caribe Universidad del Atlántico*, Vol. V, Nº 15: 31-45. Colombia.
- Harley, John Brian (1998) *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Jaramillo, Jesús (2009) "‘Las Malvinas son Argentinas’: expresión nacional e integración territorial en los textos escolares de la región norpatagónica (1976-1983)", en *VI Jornadas de Investigación en Educación*, Córdoba.
- Jaramillo, Jesús (en prensa) Nacionalismo territorialista en textos escolares: representaciones de la Patagonia en la dictadura militar argentina (1966-1983) *Revista Educação e Pesquisa*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Brasil.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1999) *Paternalismos Pedagógicos*. Entre Ríos: Laborde.
- Kaufmann, Carolina (2006) *Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lois, Carla (2006) Técnica, política y deseo territorial en la cartografía oficial de la Argentina (1852-1941) *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*,

Vol X, Núm.218: 52. Disponible: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-52.htm>, consultado 02/03/2008.

- Mazzitelli Mastricchio, Malena (2007) Límite y cartografía en el último tercio del siglo XIX *XI° Jornadas Interescuelas/ Departamento de Historia*, Tucumán.

- Pratt, Mary Louise (1992), *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Romero, Luis Alberto (2004) *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos Escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Quijada, Mónica (2000) "Nación y territorio: La dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina. Siglo XIX *Revista de Indias*, Vol. LX, Núm.219. Disponible: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/511/578>, consultado 12/03/2008.

- Quintero Palacios, Silvina (2002) Geografía regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, VI, núm. 127. Disponible: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>, consultado 25/05/2008.

- Teobaldo, Mirta y Nicoletti, María Andrea (2007) Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940 *Quinto Sol, Revista de Historia Regional*, Núm.11: 169-194. Santa Rosa, La Pampa.

- Teobaldo, Mirta (2008) Las luces de la civilización: enseñar y aprender en las escuelas de la patagonia norte. Río Negro y Neuquén: 1884-1957. *Revista de Educación, Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones, Nº 18, NEES, UNCPBA (aceptado para su publicación en el Dossier: *Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación*, coordinado por Ana María Montenegro)

- Teobaldo, Mirta y García, Amelia Beatriz (2002) *Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Buenos Aires: GEEMA.

Fuentes documentales

Libros de lectura

- *Abriendo horizontes*, Libro de lectura para cuarto grado, Buenos Aires, 1966.

- Cukier Rey, *Páginas para mí*, Libro de lectura para cuarto grado, Aique, Buenos Aires, 1979. 2ª edición.

- Capdevila, A. y Velloso García, J., *Ruta Gloriosa*, Libro de lectura para cuarto grado, Kapelusz, Buenos Aires, 1962, 5º edición.

- Capdevila, A. y Velloso García, J., *Ruta Gloriosa*, Libro de lectura para quinto grado, Kapelusz, Buenos Aires, 1967, 7° edición.
- De Mujica, B., E. y Álvarez, G. *Calidoscopio Americano*, Libro de lectura para sexto grado, Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- De Figún, M. L. y Moraglio, E., *Girasoles*, Libro de lectura para cuarto grado, Estrada, Buenos Aires, 1978.
- De Figún, M. L. y Moraglio, E. *Girasoles*, Libro de lectura para cuarto grado, Estrada, Buenos Aires, 1979.
- “*Espiga*”, Libro de lectura, Peuser, Buenos Aires, 1963.
- Felce, M., *Escarapela*, Libro de lectura para tercer grado, Codex, Buenos Aires, 1970. 3° edición.
- Ferro, B., *Un libro juntos*, Libro de lectura para cuarto grado, Estrada, Buenos Aires, 1976.
- Lacau, M. H. y Pardo Belgrano, M. R., *Argentina niña*, Lecturas literarias para quinto grado, Plus Ultra, Buenos Aires, 1986.
- López Olaciregui, A. CH., Zuleta, S. y Martínez Seeber, E. A., *Cosas del Mundo*, Lecturas para quinto grado, Estrada, Buenos Aires, 1979. 1ª edición.
- Michelini, L. *Sosiego*, Libro de lectura de quinto grado, Codex, Buenos Aires, 1968. 6° edición.
- Mosquera, B., *Despertar*, Libro de lectura para segundo grado, Kapelusz, Buenos Aires, 1974. 1° edición.
- Nadal, E. y Rincón, E., *Palabra e imagen 7°*, Estrada, Buenos Aires. 1982. Última edición.
- Nadal, E. y Rincón, E., *Palabra e imagen 6°*, Estrada, Buenos Aires. 1982. Última edición.
- Pogliano Alberto, *Amanecer*, Libro de lectura para quinto grado, Kapelusz, Buenos Aires, 1976 y 1981.
- Pogliano Alberto, *Dimensión 2006*, Libro de lectura para sexto grado, Kapelusz, 1987. 1° edición.
- Pogliano Alberto, *Dimensión 2007*, Libro de lectura para séptimo grado, Kapelusz, 1983.
- Quarnoglo, J. *Argentina Soberana*, Libro de lectura, Aula, Buenos Aires, 1980.

Manuales Escolares

- Manual del Alumno Kapelusz 6° grado, Buenos Aires, 1962, 2° edición.
- Manual Estrada 4° grado, Buenos Aires, 1979. 1ª edición.
- Manual Estrada 4° grado, Buenos Aires, 1981. 3ª edición.
- Manual Estrada 4° grado, Suplemento para la Provincia del Neuquén, Buenos Aires, 1981. 1ª edición.
- Manual Estrada 4° grado, Buenos Aires, 1983. Última edición.

- Manual Estrada 4° grado, Suplemento para la Provincia de Río Negro, Buenos Aires, 1986. Última edición.
- Manual Estrada 4° grado, Bonaerense, Buenos Aires, 1987.
- Manual Estrada 5° grado, Buenos Aires, 1978. 2ª edición.
- Manual Estrada 5° grado, Buenos Aires, 1983. 3ª edición.
- Manual Estrada 6° grado, Buenos Aires, 1981. 1ª edición.
- Manual Estrada 6° grado, Buenos Aires, 1983. 3ª edición.
- Manual Estrada 7° grado, Buenos Aires, 1975. 8ª edición.
- Manual Estrada 7° grado, Buenos Aires, 1981. 1ª edición.
- Manual Kapelusz 4° grado, Buenos Aires, 1980. 2ª edición.
- Manual Kapelusz 5° grado, Buenos Aires, 1985.
- Manual Kapelusz 6° grado, Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1977. 1º edición,
- Manual Kapelusz 6° grado, Serie Dinámica Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1987.
- Manual Peuser de la Nueva Escuela 4° grado, Dicakta, Buenos Aires. 1965.
- Manual Peuser de la Nueva Escuela, Dicakta, Buenos Aires. 1971.
- Manual Peuser de la Nueva Escuela 4° grado, Dicakta, Buenos Aires. 1980. 3ª edición.
- Manual Peuser de la Nueva Escuela 5° grado, Dicakta, Buenos Aires. 1978. 7ª edición.
- Manual Peuser de la Nueva Escuela 6° grado, Dicakta, Buenos Aires. 1978. 7ª edición.
- Manual Peuser de la Nueva Escuela 6° grado, Dicakta, Buenos Aires. 1979. 1ª edición.
- Manual Peuser de la Nueva Escuela 6° grado, Dicakta, Buenos Aires. 1982. 3ª edición.
- Manual Peuser de la Nueva Escuela 7° grado, Dicakta, Buenos Aires. 1981. 3ª edición.
- Nuevo Manual Estrada, VII grado, Buenos Aires, 1966.
- Nuevo Manual Estrada, IV grado, Buenos Aires, 1973. Última edición.

NOTAS

¹ Proyecto de investigación "Libros de texto. Imágenes y representaciones. La construcción de la Patagonia en el imaginario escolar. Río Negro y Neuquén (1884-1957)", también subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación, y dirigido por la Dra. Mirta Teobaldo y Mag. Amelia García.

² Tomamos la palabra "indio", "indígena", "pueblos indígenas" o "aborigen", tal como aparecen en los textos escolares analizados.

³ Esta ley promulgada en 1985 instituyó, entre otras cosas, la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) como una entidad descentralizada con participación indígena.

⁴ Durante la última dictadura militar argentina (1976-1983), "el enemigo interno" se referenció a cualquier acción considerada "subversiva". Esto implicó una contraofensiva militar que abarcó la quema de libros, el encarcelamiento ilegal, la tortura, el exilio, fusilamientos, asesinatos públicos y clandestinos, hasta el robo de bebés. 30.000 fueron los desaparecidos declarados en la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) creada en 1983.

⁵ En relación a esto, se ha estudiado que durante los primeros tiempos de organización nacional, debido a la falta de especialistas y profesionales argentinos, las únicas cartografías existentes que ofrecían una descripción integral del territorio argentino correspondían a obras de extranjeros, con variable y desarticulada información topográfica (Lois, 2006).

⁶ Debemos considerar también la política estatal que logró instalar, a partir de 1884, una cantidad de escuelas en gran parte del territorio argentino.

⁷ Para citar sólo un ejemplo, consideremos las campañas publicitarias del turismo aventura donde se promociona un paisaje que, a pesar de sus condiciones climáticas y las dificultades del suelo, se presenta como espacio organizado, “ideal para conocer los lugares más recónditos de la argentina y vivir momentos distintos”.